

*Metodología para la enseñanza de la lengua y literatura española*¹

Aureliano Calvo-Hernández²

1. Introducción

“Si pudiésemos hacer que las palabras fuesen tan tangibles como los dibujos, la información que podría obtener de ellas sería más rápida y segura, porque los dibujos son los libros más comprensibles. Se aproximan a lo que es la Naturaleza” (COMENIUS: 1648).

Y entonces nos preguntamos:

- ¿Será por eso que eran tan minuciosamente trabajados los libros didácticos, de antes?
- ¿Y no será por eso que los de ahora - repletos de figuritas desfiguradas (sobre todo cuando se refieren a profesor(a)) , no tienen la misma persuasión gráfica?
- ¿No será que pecamos por exceso de informaciones superficiales en un afán de multiplicidad, en detrimento de la calidad -“cuanto más-mejor” en vez de “cuanto mejor-mejor?”
- ¿Y será que un método y/o una técnica seleccionados y/o impuestos por currículo pueden conducir - “per se” - al éxito o al fracaso?

¿A quién cabe, incumbencia docente

pues, la y el éxito del aprendizaje?
¿Cómo hacerlo?

¿El divorcio teoría-práctica nos dan alguna expectativa de resultados?

¹ CALVO-HERNÁNDEZ, Aureliano. Mesa Redonda en el 111 SINELE. Erechim, 28/7/2000. (Todas las traducciones son de nuestra entera responsabilidad).

² Professor de Literatura Hispano-americana na URI, Campus de Frederico Westphalen, RS. Mestre em Teoria da Literatura pela PUCRS.

Éstas y otras cuestiones son las que nos proponemos a abordar en una tentativa de profundizar la temática propuesta.

2. Algunos posicionamientos necesarios

“La enseñanza es una actividad interpretativa y reflexiva en que los profesores dan vida al curriculum (...)” (LEE SCHULMAN, 1987: p. 22).

2.1 Al interpretar, el hombre no sólo manifiesta sino sugiere su propia ideología. Esta, inherente a todo sistema socio-cultural, político, religioso, pedagógico, tiene, como principal objetivo, persuadir al otro a aceptar lo que se le presenta como fundamental.

Esta actividad interpretativa, alimentada por una reflexión consciente, lleva al profesor a pensar y repensar cuál o cuales pueden ser los mejores caminos para llegar a la meta propuesta: formar, en pensamiento de Champagnat, “buenos cristianos y virtuosos ciudadanos”. No otra propuesta nos hace Aristóteles cuando define la Retórica como “el arte de descubrir los medios de persuasión”; Cicerón la vinculó a la Dialéctica, pero fue Quintiliano - al que podríamos llamar el primer didacta de la lengua en el mundo occidental - quien considera que “la educación de la capacidad discursiva es una parte fundamental de la formación del buen ciudadano”, in LOMAS (1993: p. 17).

En esta persecución de objetivos, ponemos, a disposición de nuestros alumnos, todos los espacios y tiempos, espacios y tiempos que, por veces, nos aportan todos los riesgos que esta gestación implica.

La familia, la sociedad y, más próxima, la escuela - el aula, como realidades circundantes a esta realidad, hacen, de nuestro quehacer pedagógico, un perenne desafío a la creatividad.

“La actividad docente es un acto dinámico de creación que hace del profesor, además de animador el juego, un permanente investigador de su propia práctica” (GIOVANNINI, 1994).

Por otro lado, el proceso enseñar-aprender exige, en la otra punta, la responsabilidad de quien, en decir de DRIVER (1986: p. 10) “tiene el derecho individual e intransferible de aprender”.

2.2 ¿Cuáles son los fines que se propone la enseñanza-aprendizaje de una lengua?

En primer lugar el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo el entender el sistema lingüístico no basta, si bien es el umbral; necesitamos, también, el dominio de los recursos de ese sistema lingüístico. Llevando en cuenta las diferencias sociales de las que están propladas nuestras aulas, cábenos pensar en producir y multiplicar diversos discursos, diversos métodos, diversos recursos para poder atender a las necesidades y aspiraciones de las diversas capacidades de nuestros aprendices, tarea nada fácil pero no menos estimuladora.

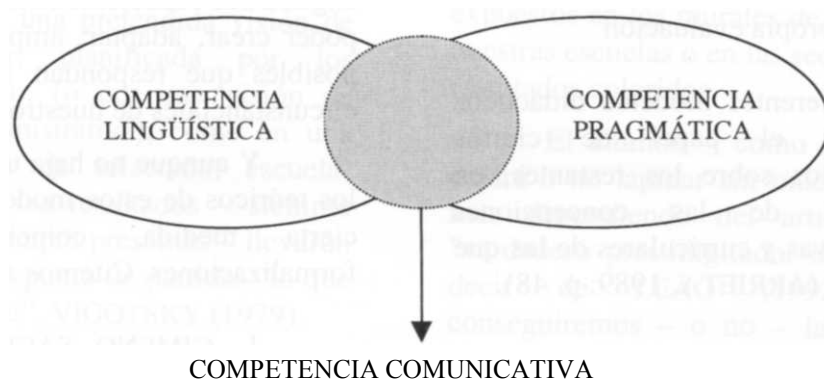
“Las personas criadas en diferentes culturas implica en el hecho de aprender a aprender de maneras diferentes. (...) La educación y los sistemas educativos se muestran tan cargados de emoción y tan característicos de nuestra cultura tanto cuanto la lengua” (HALL EDWARD: 1959).

- La diversidad de cada aprendiz en cada situación real;
- la adaptabilidad - o no - a cada contexto de aplicación de los códigos lingüísticos;
- las modificaciones a las que asiste en los diversos espacios en que vive... hacen con

que tenga que irse adaptando, lo que le hace un permanente recreador capaz y no apenas un repetidor de las realidades lingüísticas transmitidas por la escuela.

denomina GRILLO (1998), es una combinación entre el conocimiento formal y el tratamiento didáctico del contenido, necesarios para la comprensión y apropiación por el alumno.

Esta “transposición didáctica”, así la



Así nos lo ilustra EDMONSON (1981):

En este anhelo constante de su propia naturaleza creativa, lo ilimitado, lo diferente, lo incommensurable, lo nuevo, lo “siempre - en - mudanza”, llevan, al profesor (y alumno), a buscar otros referenciales en los que se pueda apoyar. Y por su propia naturaleza incabada y mutable, por sus propias limitaciones, calcula los pasos necesarios programando los procesos para alcanzar los objetivos.

Por eso la escuela define “un modelo didáctico” no para definirlo sino para abrir perspectivas que la conduzcan a la consecución de tales metas. Lo que siempre debemos llevar en cuenta - como mínimo necesario - afirma CASCANTE (1989) es:

a) la definición clara de un método, partiendo de factores sociolingüís-

ticos, psicopedagógicos, disciplinares, psicosociales;

b) una buena planificación de la práctica (estructura y unidades didácticas, secuenciales para el crecimiento);

c) instrumentos de evaluación

- del proyecto
- de la práctica
- de la propia evaluación

“los diferentes modelos didácticos resaltan el papel de ciertos elementos sobre los restantes, en función de las concepciones educativas y curriculares de las que parten” (ARRIETA, 1989: p. 48).

2.3 Y para alcanzar estos fines... ¿Cuál el método - o métodos - a ser seguido (s)?

¿Será que continua válido el antiguo dictado ¿Tal mestre - tal método?

O, como lo afirmaba AQUILINO Sánchez en el Congreso de Lengua Española - PUC (1996): “El peor método - con un buen profesor - da resultado; el mejor método -con un mal profesor - está inexorablemente fracasado”?

No es lo que GARCIA SANTA CECÍLIA (1996), nos dice al afirmar: “No hay un método único y definitivo capaz de dar respuesta a la variedad de situaciones”, pensamiento reforzado por PIERRE LEVY - PUCRS (2000),³ “una técnica no tiene el poder de ser buena, mala, neutra. Este significado es determinado por el uso de la técnica en sí (...) La alternativa de escoger ésta o aquella está en nuestras manos”.

Querer admitir, entonces, que “el mejor método”, el “único método”, los “mejores recursos”... etc. están en nuestra selección al planillarlos en el curriculum -o impuestos por decreto - es no sólo querer engañarnos conscientemente como negar el poder crear, adaptar, ampliar otros tantos posibles que respondan a las realidades circunstanciales de nuestro día-a-día.

Y aunque no haya unanimidad entre los teóricos de estos modelos, algunos, en cierta medida, coinciden en sus formalizaciones. Citemos a:

1. GLMENO SACRISTÁN (1981), quien destaca dos características primordiales: la omnicomprensión y la sistemática del modelo, abarcando objetivos, contenidos, organización, medios, técnicas, relaciones de comunicación y evaluación.

2. BENEDITO, V., coincidente con GEVIENO en cuatro itens, introduciendo “vida del aula”, “haciéndonos pensar que es allí donde el modelo se presentifica en lo que tiene de más inmediato y real: socialización”.

3. Ya ROZADA (1991) quiere aprisionar el método en tres elementos: objetivos, contenidos y actividades.

Si bien analizamos, y por más que queramos ser generosos en nuestro modo de ver, la gran mayoría ve los modelos como “producto” y no como lo que son: apenas “proceso”.

Tanto en una pretendida visión de éxito curricular, planificada por los teóricos de éxito; (o por una visión de imposición administrativa), como en una visión particular de selección, escuela-profesor, nunca los resultados - siempre buscados y ni siempre presentes - llevaron muy en cuenta el punto de partida: “lo que el alumno ya sabe”. VIGOTSKY (1979).

Y lo que debemos realmente llevar en cuenta, a la hora de escoger éste y no aquel modelo,

³LEVY, Pièrre. Seminario de Medios de Comunicación Social. Famecos - PUCRS - 2000.

éstos y no aquellos recursos, unas y no otras estrategias, en esta “empatía comunicativa”, en decir de ROGERS (1972), es el alumno, este alumno, en la escuela, allí; no otro ausente-modelo-proyecto: Antonio y Maria y Juan y Andresa, un ser con adolescencia real e infancia floreciente.

“La infancia es el periodo de aprender a construir puentes sobre la inmensa laguna entre la experiencia interna y el mundo real”.

(BETTELHEEN in BAPTISTA, 1989, p. 63).

El alumno como salida y llegada, como centro, como coautor y obra, como usuario y substraído de ser un algo utilitario, que puede ser manipulado, dar lucro; que puede ser generalizado o padronizado - de acuerdo al sistema apenas por un número de llamada (para ganar tiempo); anónimo, porcentaje en el cómputo de estadísticas o en los gráficos expuestos en los murales de los pasillos de nuestras escuelas o en las secretarías, como resultados coloridos.

El alumno - como la piedra - se dejará o no lapidar sin mucha resistencia, mas dependiendo del artista como un “verdadero prestidigitador de formas”, en decir de LEÃO (1992: p. 41), conseguiremos - o no - la obra de arte presente en el mundo, no como contemplación y sí como operación = SER.

Rilke describe un torso esculpido por Augusto Rodin. Se trata de un torso de Apolo, dios de la luz, del conocimiento y del arte, que es “arcaico” para muchos hombres modernos. Trabajando con su propio medio y a partir de su propia experiencia, Rodin fue capaz de transmutar una forma que de otra manera hubiera permanecido muerta. Con su imaginación fue capaz de restaurar

la vida de un cuerpo fragmentado del pasado y de crear significado donde sólo había un vacío. (...) y la gran obra exhorta: “debes mudar de vida” (RILKE, 1985: p.93).

¿De qué otra cosa tratamos en nuestras escuelas sino en dar vida, significados, crear obras donde - a veces - parece haber sólo pedazos?

3. Experiencias - Caminos - Sugerencias

“No hay experiencia sin reflexión sobre la propia experiencia, sin narración de la experiencia, (aunque dolorosa). La reflexión lleva siempre repetición, relación, recitación, recuerdo” (LARROSA, 1995: p. 186).

En nuestra caminata de alguns años - más de 40 en educación - lo que nunca nos faltó fue tiempo para repensar, crear, repetir, aplicar, sugerir experiencias. El riesgo de exponernos siempre formó parte del miedo al desafío - éxito o fracaso, éste, creemos menos que aquél. Aun ocurriendo, el fracaso siempre fue principio de una nueva “crisis” (del griego XRISIS = decidir, juzgar en circunstancia difícil).

“El miedo es inherente al ser humano; apavora y fascina. El mal no está ixento de atracciones, simbolizado por el poderoso gigante, monstruos, dinosaurios, lobos, brujas” (BAFTISTA, 1995: p. 63).

Fue lo que siempre nos impulsiono en este proceso de crecimiento. Y como el escultor antes citado, fuimos quitando de la piedra lo que - nos parecía - sobraba; fuimos - o procuramos - ir dando rostro, expresión, movimientos, actitudes, volúmenes, luces y sombras, hacer ruidos y silencios, abrir espacios y tiempos para esta realidad fantástica de la historia - a veces en pedazos - de

piedra, barro, yeso, madera - y que no raro no se dejaron hacer-imagen, o no la supimos burlar.

Apostando en nosotros mismos como artistas, nos servimos de nuestras propias fantasías, un día lejanas, hoy ya realizaciones.

“Las fantasías de las historias refleja, muchas veces, la ilogicidad del inconsciente del adulto que vendrá. De ahí la importancia de enfocar o permitir que se enfoquen deseos e instintos primitivos como miedo, terror, violencia” (BETTELHEEM in BAFTISTA, 1995: p. 63).

Así partiremos a detallar algunas de estas prácticas que nos han ayudado - y seguimos usando - como recursos para enseñar. En un primer momento - y no pocas veces - fueron considerados “perder tiempo”; llevados a serio nos llevarán al encuentro de lo más profundo del ser: la música, la poesía, la lectura, las figuras, la narrativa, la literatura, las historias.

3.1 La Música

“El punto de intersección de la palabra y el movimiento es la música. Lo que aflora en la lectura es el alma de la palabra” (CASANOVA, 1982).

Llevamos en nuestro cuerpo el ritmo pendular del universo; de familia traemos las músicas, las cadencias, el ruido de la respiración ritmada o acelerada de un recado; la angustia axfixiante de una noche febril; el tic-tac monótono de un loco despertador en vísperas de paseo; un llavero cayendo; el vaivén irritante de los gajos rozando el tejado; el irritante taconeo en la sala; el chirrido de la puerta; los gritos, el barullo, el silencio.

- ¿Cómo no escuchar el flujo intermitente del viejo surtidor de la plaza, poblada de gritos de chiquillos?
- ¿Por qué no aprovechar el chasquido de las hojas amarillas del otoño modorrenito, el gorjeo de los pájaros al atardecer, el eco lejano de la campana del ángelus, el relincho de un caballo?
- ¿Será que no tenemos el sentimiento de que todo ese mundo se manifiesta inquieto para poder sorprenderlo y aprisionarlo? Y ¿por qué no hacerlo?

Enseñar, nos recuerda RUBEM ALVES (1999) “es un ejercicio de inmortalidad”. Y si queremos, de alguna manera, inmortalizar aquello en que apostamos, la creatividad a través de la imitación de esta orquesta de la naturaleza debe llevarnos a colocar en nuestra aula lo que al niño más le gusta: cantar.

“La armonía es el alma del mundo. Dios es el orden, la armonía por la cual se conserva y manifiesta el universo” (PITÁGORAS).

3.2 La Imagen

Vivimos zambullidos en un océano de imágenes: visuales, acústicas, táctiles, gustativas, olfativas, coloridas, cinéticas, históricas, tridimensionales, ieráticas, asimétricas, geométricamente relacionadas en el ambiente. Todas están allí, para hacer una lectura de mundo (s).

La propuesta es no apenas leerlas y sí descubrir - comprender - aprehender la cantidad de significados que me pueden traer para que mi

microuni verso pueda expandirse al macromundo casi ilimitado por la fantasía.

La apuesta que hacemos es invertir el proceso sistemático de trabajo: empezar por el pensamiento lúdico, aquello que me causa gozo, alegría, placer, satisfacción de descubrir nuevas formas del ser; proyectando en ellas nuestro(s) mundo(s) interior(es). En esa etapa - la "provocación por la imagen" (CANONGIA, 1981) - es un primer momento de creación. El texto oral - manifiesto en la armonía y aun en la desarmonía de mensajes explícitos, socializados - nos va llevando a significados motivadores, compartidos en una floración muy normal: formalización del texto escrito, también artesanalmente fabricado con ayuda de las herramientas lingüísticas prestadas por el profesor y compañeros dejando, para una etapa posterior, no menos necesaria - la estructuración y corrección gramatical. Ahí sí, la obra aparecerá majestuosa en su gestualidad aparentemente estática.

Dar al alumno el derecho de crear, de viajar, de oportunizar, de escoger significados inquietantes de aprendizaje: "Fuimos hechos para el arte: para la poesía, o fuimos hechos para el olvido" (BORGES, 1987: p. 100).

La creatividad musical, la interpretación de cada uno, el arte declamatoria, la imagen, sumados a otros recursos, como la narrativa, la lectura con entonación, la expresión corporal - en su dinámica manifestación creativa - son, además, excelentes recursos para eliminar la indisciplina pues, en su raíz, comienzan por crear hábitos de organización, ritmo, armonía.

¿Y el mayor beneficiado? El alumno que aprenderá sintiéndose el propio criador: "Saber con sabor" (RUBEM ALVES, 1999).

"Aprender es, por excelencia, construir. Profesor y alumno determinan mutuamente" (BECKER, 1994: p. 92).

3.3 La Narrativa

"El hombre es siempre un narrador de historias; vive rodeado por sus historias y por las historias de ayer; ve todo lo que ocurre a través de ellas y procura vivir su vida como si narrase" (SARTRE, 1991: p. 166).

La narrativa es una capacidad básica y por eso su papel educativo merece tratamiento especial. El contexto nos hace viajar por mundos ignotos, conocer personajes reales o fantásticos, penetrar en los comportamientos y sentimientos humanos. ¿Y a quién no le encanta viajar, conocer, vivir un poco otras vidas?

Narrando soñamos, recordamos, volvemos a vivir lugares, olores, movimientos, formas, espacios, objetos, rastros y posturas, calles y campos; oímos - volvemos a oír - recriminaciones y elogios, silencios y cuidados despertando ritmos alucinados de vida o parada de autobuses; identificamos alegrías y dolores, soledad y agitación; todo, todo está en la narrativa.

Saber usar la lengua (textos narrativos) como eje pedagógico, es vital. Saber una lengua es "saber-hacer", producir, comprender, repetir, recrear, resumir y ampliar enunciados de una lengua natural.

"El saber-hacer no necesita una teoría explícita, así como no teorizamos para andar, danzar, comer, dormir, reír" (HERNÁNDEZ, 1998).

Narrativas e historias, en general, son sinónimos: relatos de acciones, donde los seres humanos o animales antro-po-mórficos se tornan personajes responsables por la trama o enredo, por medio de eventos estructurados. Con inicio, medio y fin, se unifica recibiendo el nombre de argumento. La estructura profunda del enredo es siempre la misma:

- es violada una norma => propiedad privada (familia, sociedad, religión, escuela, club);
- procúrase al reo:
- se lo encuentra => héroe => bien =
defiende los principios
=>bandido => mal = quiere
apropiarse de la propiedad ajena...

Como resultado = narrativa maniqueísta. Walt Disney (far West)

Por eso preocuparnos con ella, pues a ella cabe (a la literatura en general):

- desarrollar la capacidad de la imaginación;
- afinar la capacidad de apreciación;
- variar la metodología, teniendo como objeto la multiplicidad de caminos a ser apreciados: drama, teatro, romance, poesía, cuento, por citar algunos.

“la sabiduría, como el amor y el relato, no se encuentran en la Naturaleza, no tiene status empírico: como el ser humano y la narrativa, sólo existe en la mente de alguien que cree que yo podría enseñarle algo que no sabe. Pero como yo no poseo el conocimiento a que esta persona anhela, enseñar consiste en seguir generando el deseo de conocimiento” (JACKSON, 1998: p. 47).

3.4 La Literatura

Por veces se ha considerado a la literatura como un perder tiempo, cultura inútil, sin importancia, sin sentido alguno: ¿para qué sirve?

Cultura inútil porque vivimos - y tal vez fuimos moldados - en hormas de utilidades. Y siendo éste el único criterio de valor, no nos resuelve todas las inquietudes a que aspiramos, porque seguimos soñando siempre.

“Perder la razón es grave, pero más grave, aún, es perder la imaginación, el sentimiento, la fantasía, la capacidad de soñar y crear” (MICHEL, 1996).

Inútil significa que no tiene fin en otro; otro que podemos interpretarlo sin finalidad para aquél o con finalidad en sí mismo. Y así vemos a la literatura: sin finalidad para otro. Por ser “inútiles” - en el concepto propuesto y no en el que vulgarmente trabajamos - las cosas tienen un fin en sí mismas; definen la vida humana, la libertad, la perfección. Y nada paga la libertad de poder inventar, compartir mundos y sueños y sensaciones y vacíos para poder llenarlos - como Rodin - por este maravilloso mundo de la literatura.

“El lenguaje asume, en la literatura, la forma de la lengua. Ser literatura significa asumir la obra de arte en el lenguaje de las palabras” (LEÃO, 1992: p. 69).

Para BORGES (1987) “la literatura es parte esencial de la realidad y no menos real que los sueños. Existe a través del lenguaje, o mejor, a pesar de él”.

Cultivando la capacidad de pensar nos sentiremos creadores. Pues pensar es hacer-ocurrir, es presentificar, es realizar, hacer salir de nuestros sentidos universos nuevos. Pensar es causar. Así nos lo afirma GABRIEL MARCEL al

entusiasmarnos con sus palabras: “Lo esencial en todo ser humano es la parte de creación, por reducida que sea, que hay en él”.

Y sintiéndose creador, se coloca en la condición de casi eternidad, pues sus mundos posibles son casi ilimitados. La condición de hacer-ser lo llevará a sentirse transformador y continuador de universos. Cuando sienta este gusto-del-texto en lo que transporta de real y figurativo, apreciará otra vez, los ruidos, los colores, los perfumes, las formas; el presente, la memoria, lo imponderable, lo fugaz y lo peremne, lo profano y lo sagrado. Amaremos u odiamos la literatura, la sentiremos o la sufriremos, en este caso... difícil enseñarla. Si la sentimos - como sentimos la presencia de alguien a nuestro lado - la felicidad de enseñarla será casi una utopía.

“Las utopías consuelan porque -si no disponen de un tiempo real - se diseminan en un espacio maravilloso y liso; por eso que las utopías permiten la fábulas y los discursos” (BORGES, 1987).

4. Conclusión

“Para enseñar es indispensable saber qué y cómo enseñar” (GRILLO, 1998).

La teoría y la práctica no se excluyen, como tampoco el presente y el pasado. El saber-del-profesor y el saber-enseñar; se van reconstruyendo permanentemente en vivencias, propias y ajenas del día-a-día escolar. Es, en decir de HERNÁNDEZ (1998) “la teoría obtenida en la formación académica ganando resignificados por la acción de lo cotidiano”.

La escuela es terriblemente odiosa cuando no deja espacios para un trabajo halagüeño, con

compañeros con quienes compartir dudas, gustos, pareceres, valores, problemas. La “escuela-modelo”, donde ya todo está previsto, tórnase insoportable.

“El aula tiene que recrearse (crear de nuevo y deleitarse)⁴ como espacio donde la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de (sorprender) y sorprenderse, la atención, el interés personal y el gusto de conocer y compartir el conocimiento ocurran con participación y reflexión” (PORLÁN, 1995).

Para tanto, necesitamos estar inquietos, abiertos, entusiasmados, disponibles y dispuestos a la crítica (crítica y crisis vienen del mismo vocablo griego, antes citado). De cara a las mudanzas - si necesarias y no por ellas mismas - pero al tiempo, cautelosos y audaces, reflexivos y actuantes. Las transformaciones sólo vendrán si las hacemos ocurrir o dejándolas entrar en nuestro contexto.

“El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Determine eso y enseñe de acuerdo”, nos recuerda AUSUBEL.

La investigación como instrumento reconstructivo; la actuación, como modificante social; la diversidad de opiniones, como manantial peremne de riqueza escolar; el intercambio - sin menoscabo de nuestras colocaciones - y sin miedo a otros espejos... nos llevarán a una permanente desacomodación en busca de otros recantos merecedores de nuestra visita.

“Quien trabaja con magisterio lleva siempre consigo la esperanza; siempre confía y lleva la idea de lucha y de conquista” (SILVA, 1988).

⁴ Los paréntesis son nuestros.

Enseñar es una actuación viva y compleja, abierta a múltiples riesgos, sí, pero también llena de otros paisajes donde podemos - como caminantes - hacer otras paradas. Sólo mudaremos la enseñanza

Referencias bibliográficas

- ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. São Paulo: Papyrus, Spectaculum, 1999.
- ARRETA, J. *Elementos de la enseñanza* en ROZADA, Cascante y Arrieta. Gijón: Cyan, 1989.
- BAPTISTA, Cristine. *Contos por encanto... por enquanto: uma experiência com a literatura infanto-juvenil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos in *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 1994.
- BENEDITO, V. Introducción a la didáctica. Barcelona: Barcanova, 1987.
- BETTELHEIN, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CANONGIA, Marly Bezerra. *Técnica de aplicação de figuras para a evocação*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1981.
- CASANOVA, Graciela. *Novedades Educativas*. Argentina, 1992. Año 4, nº 19.
- CASCANTE, C. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: Cyan, 1989.
- COMENIUS, James Amos. *Didáctica Magna*, 1648.
- DRIVER, R. Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos in *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (1), 1986, p. 10-11.
- (si es que debemos mudarla), formando parte del club de la “sociedad-de-los-poetas-muertos”.
- EDMONSON, W. *Spoken Discours. A model for analysis*. Londres: Longman, 1981.
- FONSECA, Cristina in *O pensamento vivo de Borges*. São Paulo: Martín Editores, 1987.
- GARCIA SANTA CECÍLIA, Alvaro. La enseñanza del español en el siglo XXI in GIOVANNINI et al *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa, 1996, p. 5-20.
- GEVIENO, Sacristán. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1981.
- GIOVANNINI, Arno. Hacia la autonomía en el aprendizaje: formulaciones, concep-tualizaciones y ejemplos concretos de actividades in *Actas del IV Congreso Internacional de ÁSELE*. Madrid: SGEL, 1994, p. 109-118.
- GRILLO, Marlene e HERNÁNDEZ, Ivane. *Transposição Didática: uma criação ou reconstrução cotidiana...* Porto Alegre: EDfPUCRS, 1998.
- HALL, Edward T. *Silent Language*. New Doubleday, 1959.
- JACKSON, P. W. et al. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.
- LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 1995.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992, v. 5-11.

LOMAS, Carlos et al. *Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

MICHEL, Guillermo. *Aprenda a ser você mesmo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PIERRE LEVY, 2000.

PORLÁN, Rafael et al. *Constructivismo y Escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basada en la investigación*. España, Sevilla: Diada Editora S. L., 1995.

RILKE, Rainer María. *Torso of an Archaic Apollo*, en RILKE: Selected Poems. (Berkeley: University of California Press, 1958, p. 93).

ROGERS, 1972.

ROZADA, J. M. Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las ciencias sociales, en *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, nº 7-8. CEP'S de Aviles, Gijón, 1991.

SARTRE, Jean Paul. *A náusea*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SCHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Howard Educational Review*, 1987.

SELVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos de pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.